

AZ OKTATÁS A SZÖVEGÉRTÉS SZOLGÁLATÁBAN

Medve Anna

Formalom és tartoma. Nyelvtanulmányfej Anyanyelv és irodalom az oktatásban, anyanyelvi megközelítésből

1. A tünetekről

Anyanyelvi nevelésünk funkciózavara már rég nem mondható a szakma belső ügyének: az elektronikus média politikai háttérműsoraiban, a napilapok és a színes magazinok lapjain is megjelenik. Nem csoda: gyermekeink egyik legfontosabb képességét érezzük kockán forogni, de az sem elhanyagolható, hogy a felnőtt társadalom tűrőképességét is próbára teszik a következmények. Az utóbbi nem intézhető el a szokásos érvekkel a generációs ellentétek állandóságára hivatkozva. Nem ízlésbeli különbségről van szó csupán: a szülők korosztályának felelősségteljes tagjai magának a verbális kommunikációs képességnek elvesztését vizionálják a fiatalok jelentős részének esetében. Nem azért aggódnak, mert sok gyerek „csúnyán” beszél, hanem mert nem beszél. Nem makacsságból, nem fiatalos titkolózásból, hanem mert semmiféle nyelvi formát nem talál, ami adott helyzetben alkalmazható lenne.

Az irodalom területén csak annyival jobb a helyzet, hogy ott a generációk közt nagyobb az egyetértés: a szülők sem olvasnak szépirodalmat. Nem azért, mert igénytelenek, hanem mert nem sikerült az „olvasóvá nevelésük” programja, arra meg nincs sem idejük, sem felkészültségük, hogy maguk vágjanak bele a program teljesítésébe.

Az anyanyelv esetében a betegséget szakmailag alapvetően két szimptóma jelzi. Az egyik a népszerűtlenség. Takács Viola (2003) és Csapó Benő (2000) reprezentatív mintán végzett felmérései mutatták ki ezt, és megerősítik a tanítványaim szakdolgozataiban található, kisebb mintán végzett követő mérések. Az anyanyelv (és irodalom) tantárgy népszerűtlenségének okai: unalmas, fölösleges. Az érdekesség ebben az, hogy az anyanyelv esetében a magyartanárok jelentős része

is így vélekedik, ennek következtében – főként a gimnáziumokban – nem tart nyelvtanórákat.

A másik tünet összefügg az előzővel, hiszen a motiváció hiánya ott húzódik mögötte: a sikertelenség. Az anyanyelvi nevelés egyik szegmensében mutatkozó kudarcról van szó: a PISA-mérések eredménye az olvasásértés területén lehangoló volt. Ez a közmédia felkapott témájává is vált, így egy ország visszhangzott tőle.

A fiatalok különféle szubkultúrát képviselő csoportjaikon belül természetesen szavak nélkül is megértik egymást, ami nem novum: Bernstein korlátozott kódja régtől magyarázza a jelenséget. Az igazi érdekesség az, hogy mindezzel párhuzamosan köreikben a nyelvi képességnek magas a presztízse: a DJ-k, a rapperek a népszerűségi skála magaslatán helyezkednek el, és a „jó szöveg”, a frappáns nyelvi reakciók vetekszenek a kiváló testi paraméterekkel és az öltözékekkel. A nyelv a társas kommunikáció eszközeként alig működik, de az önkifejezés eszközeként még funkcionál, és mint játékos tevékenység – akrobatika? művészet? – felértékelődött.¹

Mindezeket figyelembe véve vajon reménykedhetünk-e abban, hogy az írásom elején vázolt probléma megoldásában az anyanyelv és az irodalom tantárgyak integrációja a megoldás egyik eszköze lehet? Nem a „vak vezet világtalant” kevés sikerrel kecsegtető esete áll-e elő? A továbbiakban erre keresem a választ.

2. Öröklött tisztázatlanságok

„Magyarból jó vagyok”, mondtuk gyerekkorunkban, hiszen a nyelvtanra és az irodalomra egy jegyet kaptunk. Akinek a tudása az egyikből ingatag volt, kompenzálta a másikkal. Az órák ugyanis szigorúan kétfélék voltak. Aki kedvelte a szépirodalmat, jó fogalmazási készséggel rendelkezett, de a nyelvtani szerkezeteket nehezen látta át, vagy fölöslegesnek érezte a toldalékfajták megnevezését, amelyeket amúgy hibátlanul használt, szerencsés volt: az irodalom óraszámja mindig magasabbra rúgott a nyelvtanénál.

Azóta számos variációban jelent meg a két terület kapcsolata a közoktatásban tartalmilag és szerkezetileg egyaránt.

„A magyar tanszéken hallottuk” – mondják a diákjaim, és az irodalom tanszékek valamelyikére gondolnak, a klasszikusra és a modernre, amelyek egyike sem *magyar*: nem a világirodalom és magyar irodalom a vízválasztó a képzésben. Nyelvészeti tanszékünk egy van, Nyelvtudományi Tanszék elnevezéssel. Próbáltam megtudni a szóhasználat okát: a közoktatásból hozták.

¹ Az olvasási képesség helyét fokozatosan átveszi a vizuális információ gyors és értő befogadásának képessége. Én magam egy mozgóképes kommunikációval foglalkozó kurzus oktatójaként hat éve tapasztalom ezt.

Irodalom és (anya)nyelv kapcsolata az oktatásban az irodalomtudomány és a nyelvtudomány önállósodása óta fokozatosan válik egyre szövevényesebbé: minden kor és ideológia sajátos szempontjai nyomokat hagynak rajta.

A nyelvtan kutatása és oktatása kezdetben gyakorlati célokat szolgált, és az irodalomnak, jobban mondva az írásbeli tudományosságnak² volt alárendelve: a klasszikus irodalmi és/vagy tudományos szövegek megértését szolgált. Az anyanyelv és az idegen nyelv grammatikájának feltárása párhuzamosan haladt, nyelvtan és irodalom együtt járt az irodalmi szövegek megértése kapcsán.

A spontán, vulgáris „nyelvészet” is a gyakorlatban gyökerezett: a vernakuláris nyelvre szocializálódott egyének és csoportok a társadalmi gyakorlat során nem csupán saját nyelvük változataival találkoztak (a koinéval és a dialektusokkal), hanem más nyelvekkel is, amelyeket összehasonlítottak sajátjukkal és egymással, az összehasonlításból pedig következtetéseket vontak le. Nem feltétlenül gyakorlati céllal: az ember fajspecifikus tulajdonságaként számon tartott megismerési és elméletalkotási igényből adódóan is.

Az oktatásban történetileg végigvonul a normatív, preskriptív, a társadalmi presztízshez igazodó és a leíró, deskriptív alapokon nyugvó, szerkezetérzékelést fejlesztő nyelvi nevelés kettőssége. Ez rendben is lenne: a grammatika szabályait célszerű deskriptív módon kezelni, a nyelvhasználati szabályok preskriptívek. (Összefüggésben van ez a kétféle szabály konstitutív és regulatív voltával.) A probléma a nyelvváltozatok értéktelített szemléletéből adódott. A művelt köznyelv kialakításának társadalmi célja idején ez racionális volt, a cél elérése után azonban túlhaladottá vált, de a dialektus vagy szociolektus használata stigmatizálандónak minősült az oktatásban még a 20. század közepén is: gondoljunk Illyés Gyula esetére a matematikatanárral az „áff” pont felvétele kapcsán. Sőt mondhatjuk, hogy e szellem máig él a suksükölés és a nákozás egysíkú megítélésében.

Nyelvi és irodalmi nevelés a középkori iskolarendszerben is egységet alkotott: a betűk osztályait, a *triviumot* alkotta a nyelv- és költészettan, az ékesenszólás, a vitatkozás. Ma, a tudományterületek elkülönülésével a stilisztika és retorika státusa nem tisztázott.

Kerber (2002) bemutatja, hogy ismeretátadás és képességfejlesztés kettőssége miként alakult ki, maradt meg és vált jól láthatóvá a cambridge-i és a londoni iskola ideológiájában és anyanyelv-oktatásában, s miként függ össze a jelenség az irodalom és az anyanyelv oktatásának viszonyával. Az elitista cambridge-i iskolában a nyelvi eszmény a klasszikus irodalom nyelve volt, a londoniban a nyelvi regiszterek pluralizmusára törekedtek. Mindkettő racionális problémaérzékelés és -megoldás volt a társadalmi igények szempontjából.

² Az irodalom és a szépirodalom kapcsolata kezdettől tisztázatlan volt elméletileg, és számos próbálkozás ellenére az is maradt.

Különösen erőteljessé vált az irodalmi nyelv mint norma a nemzetállamok kialakulásakor azokban az államokban, amelyek egy másik nemzet és/vagy nyelv dominanciája alól kellett, hogy kikerüljenek. Ekkor és itt lett a költő vátesz, és az általa használt nyelvváltozat norma. Vélhetően innen származik az irodalmi nyelv mint egységes nyelvi regiszter víziója. Ekkor az író és költő a „fentebb stílt” érezte kötelességének képviselni, ami az akkori politikai és ideológiai kontextusban, az érdekek érvényesítésének folyamatában szintén racionális volt. Az oktatás ezt természetesen követte. Mára azonban szinte teljesen kiüresedett fogalom lett az irodalmi nyelv, látható ez a tankönyvírók és magyartanárok gondjaiból is. Bagi Zsolt a hagyományos irodalmi nyelv széttobbanásának szentel egy kötetet (Bagi 2006). E folyamat magát az irodalmi képzést is más alapokra helyezte: „A 'Bildung' – amelynek fogalma mintegy választóvonalként áll a retorika és a modern irodalom között – éppen abban különbözik a hagyományos irodalmi neveléstől, hogy az abszolútumhoz vezető utat nem egy előre adott kultúrjóság elsajátításaként gondolja el” (Bagi 2006: 18). Mindemellett él az egységesként létező irodalmi nyelv feltételezése is: Balázs Géza például a média nyelvi normájáról írva a kívülről ható normák közt számon tartja az irodalmi (művészi) nyelvet (Balázs 2000).

Az irodalom diskurzusokba széledt szét, fogalmát (vagy inkább a vele kapcsolatos intuíciót) felváltotta az irodalmi kánon(ok) fogalma. A társadalom és benne a pedagógustársadalom mindezt úgy tapasztalja, hogy nincsenek olvasók. A kötelező olvasmányok elolvastatása lehetetlennek tűnő feladat, immanenciát nélkülöző trükkök bevetését igényli. Számos államban mára levonták ennek oktatási konzekvenciáit, és az anyanyelvi-irodalmi integráció zászlaja alatt az anyanyelvi nevelés „felfalta” az irodalmat. Nem indokolatlanul: a diskurzusokba szétszóródott irodalom nyelvi természetű, végső soron nyelvjátékokban valósul meg.

Nálunk ez a megoldás nem vert gyökeret. Egyrészt a pedagógusokban – minden vele való gondjuk-bajuk ellenére – hihetetlenül erősen él az igény egy egységes kánon fenntartására: nemzeti identitásunk fő garanciáját látják benne. Indokoltságáról szó lesz később. A kánon átadásának lehetőségét azonban sokan egy poroszos pedagógiai szemlélet visszatérésétől várják, ami azonban nem tűnik adekvát megoldásnak akkor, ha az olvasás megszerettetését is célul tűzzük ki.

Másrészt a generatív nyelvészet – színre lépésekor – az anyanyelvi és az irodalmi képzés eltávolodását eredményezte. Az anyanyelven belül előtérbe került a grammatikai komponens, amelynek leírása a generatív elvek értelmében a matematikával tartott kapcsolatot, hiszen egy mondat generálása nem más, mint levezetés, (matematikai) bizonyítása annak, hogy a szóban forgó mondat a magyar mondatok halmazának eleme. A Fiatal Nyelvészek Munkaközössége által kidolgozott és kipróbált tananyag kéziratban fennmaradt háttéroidalma ki is mondja, hogy a grammatika tanításának egyes részeit a matematika szakos pedagógusokra lehet bízni. A tanárképzésben elindult a nyelvészet–matematika szak, irodalom nélkül. Az elméleti keret – a strukturális-generatív nyelvészet –

akkori állapotában indokolta ezt, de a tanárok intuíciója is indokolt volt, amikor az anyanyelvet az irodalommal szerették volna egy kézben látni az oktatás területén: ebben nem csupán egzisztenciális aggályok játszottak szerepet.

3. Új keletű anomáliák

Természetesen az alább bemutatásra kerülő jelenségek gyökerét is ott találjuk a már említett tradíciók közt, de diagnosztizálásuk az elmúlt évtizedek hozadéka.

Az anyanyelv mint iskolai tantárgy napjainkban már – miként Takács Viola és Csapó Benő írásai kapcsán említettük – köztudottan és felmérésekkel bizonyíthatóan népszerűtlen. Az irodalom is, bár némileg jobb a helyzete. A népszerűtlenség okaként is szó esett már a motiválatlanságról. A tananyagban sem gyakorlati hasznót, sem intellektuális vagy emocionális vonzerőt nem találnak. Módszertani érdekességet sem említenek³, ugyanakkor a magyartanár személye jórészt rokonszenves: megértő, empatikus, segítőkész, szakmaszerető.

Nyelvészszemmel mindez nem csodálható. A kompetenciaalapú képzés a grammatika ügyében tanácstalan volt, illetőleg egy rövidlátó kompetenciaértelmezés jegyében gyakorlatilag minimalizálta annak oktatását. Ha a referencianyelvtanokat tekintjük, szintén érthető a diákok idegenkedése. A normatív, taxonomizáló grammatika nem támaszkodik a tanulók anyanyelvtudására, így a diákok joggal érzik úgy, hogy olyat tanulnak, ami idegen attól a tudástól, aminek alapján használják anyanyelvüket.

A nyelvi kommunikációs képességek fejlesztése első megközelítésben a kompetenciaalapú képzés egyik fő vadászterületének tűnik. Ha azonban megnézzük a tananyagot, azt tapasztaljuk, hogy az gyakran elavult, semmitmondó, holott a modern nyelvészet diszciplínái rendkívül gazdag és kihasználatlan lehetőségeket tartogatnak (forgatókönyv-elmélet, előfeltevések elmélete, beszédaktus-elmélet, konverzációelemzés, homlokzatmunka, gendernyelvészet stb.). Szabó (2009) részletesen és példákkal gazdagon illusztrálva bemutatja felhasználásuk lehetőségeit.

A grammatika területén is lenne mód arra, hogy az oktatás ne fulladjon unalomba: a generatív elmélet alapja a grammatikai kompetencia (anyanyelvtudás) feltételezése. Ennek alapján nem gondoljuk, hogy a gyerek a magyarórán tanulja meg anyanyelvét. Anyanyelve szabályainak felfedezését azonban – mivel azokat implicit módon birtokolja – itt tanulja meg: miért nem jól formált a *Kivel te megbeszéled a terveknek a teljesítése határidejét?* Érdemes figyelembe venni egyrészt, hogy a szabályfelfedezés az egyik legfontosabb képesség és legvonzóbb tevékenység (gondoljunk a szabályjátékokra); másrészt pedig azt, hogy az

³ Ez azért elgondolkodtató, mert talán (mérési eredmények nem állnak rendelkezésre) a magyartanárok körében a legismertebb és legelterjedtebb a kooperatív-reflektív módszer, amelytől jelentős motiváló erőt is várt a szakma.

idegennyelv-oktatás, túljutva a kommunikatív szempontok abszolutizálásán, alapozni szeretne a grammatikai tudásra. Elsősorban nem is a metanyelv ismertetére, hanem a szerkezetek feltárásának, összehasonlításának képességére. Nem gondolom, hogy ehhez a generatív elmélet bonyolult mondatábrázolási technikáját kéne megtanítanunk, azt azonban igen, hogy a grammatikaoktatás alapjának az átalakítások, hangalak-jelentés megfeleltetések képességét kellene tekintenünk.

Az irodalomoktatás egyrészt a kánonnal küszködik. Kézenfekvő lenne azt mondani – Derridára és követőire hivatkozva –, hogy ha nincs elkülöníthető irodalmi diskurzus, akkor kánon sincs. Ugyanakkor egyrészt Paul de Man nyomán a retoricitással mint jellemzővel mégiscsak elkülöníthetőnek tűnik az irodalmi diskurzus⁴, másrészt az etológus Csányi Vilmos felhívja a figyelmet a hagyomány szerepére – ez tartja fenn a közösséget és az egyént. „Az iskolai képzés az irodalom segítségével, a mesék, versek, regények bemutatásával és egy részük memorizáltatásával segítheti az embereket a társadalomba történő beilleszkedésben, a kapcsolati hálók kiépítésében és működtetésében. Ezt tudatosan kellene építeni. Legyen [...] egy közös hiedelem, közös narratíva, amelynek az elemeit nagyjából mindenki elfogadja. Az iskolának is közös narratívája kell legyen az életről, a kultúráról, a világról. Ennek vannak hagyományos kulturális elemei: írók, költők és a szövegeik, és vannak idetartozó természettudományi ismeretek” (Csányi 2006)⁵. Összecsend ezzel Bańcerowski Janusz nézete is képesség és tudás viszonyáról (Bańcerowski 2001).

Az irodalomoktatásnak meg kell küzdenie az irodalomtörténettel mint hagyományos és empirikusan is igazolható rendező elvvel. Ennek szellemében ugyanis korai életkori szakaszban találkoznak a diákok tőlük nyelvileg távol álló művekkel.

4. A ki nem használt lehetőség: nyelvi fordulat

Nem gondolom, hogy az (anya)nyelvi nevelésnek mindezek megoldásaként be kellene kebeleznie az irodalmi nevelést. Megfontolandónak tartom Csányinak a problémát tágabb kontextusba helyező figyelmeztetését. A közös narratívák elvesztése az egyén és a közösség fennmaradási esélyeit is csökkenti, és lássuk be, hogy maga az irodalomtörténet az egyik legjelentősebb narratíva.

Anyanyelvi nevelés és irodalmi nevelés kapcsolatának többféle természetét vizsgálva azt tapasztaltuk, hogy hiba lenne bármelyiket is kritika tárgyává tenni. Az adott kontextusban mindegyik léte igazolható volt, az adott kommunikációs szintéren a probléma felismeréséhez és megoldáshoz szükséges felkészültség

⁴ „a trópus retorikai modelljében rejlik a kulcs, vagy ha úgy tetszik, az irodalomban, mint a legnyíltabban retorikai alapokon nyugvó nyelvben” (Paul de Man: Az olvasás allegóriái, 131).

⁵ <http://epa.oszk.hu/00000/00035/00108/2006-11-np-Toth-Lassan.html>

birtokában gondolkodtak az ágensek. Az pedig a (tudományos) paradigmák sajátossága, hogy maradandóak, s egy más kontextusban kolonccá válhatnak, akadályává a probléma felismerésének.

A megoldások egyike: megtalálni a két terület kapcsolatának természetét a jelen (fentebb részben bemutatott, alább tovább árnyalandó) szintéren, ez majd kijelöli a gyakorlati megvalósítás módját is. A másik – ami nem független az előzőtől –: megtalálni a motiváció lehetőségét. Enélkül az oktatás sikere nem lehet teljes, hiszen a személyiség fontos komponenséhez nem jut el a tudás.

Az irodalom említett széthullása kánonokra és diskurzusokra számos (oktatási) következménnyel jár. Egyrészt nincs definíció az irodalomra és nem-irodalomra. Ez még tradicionális jelenség: a két terület közt mindig is nagy volt az átfedés és folyamatos az átjárás, az irodalom mindig is életlen fogalom volt, és egy alkotás besorolása (társadalmilag is determinált) intuíción alapult, hacsak nem képezte a hajdan egységes kánon részét. Sarkítottan úgy is fogalmazhatnánk, hogy az irodalom definiálása a halmazelméletből ismert módon történhet a legkorrektebben: halmazdefiníció felsorolással. Irodalom az, ami ezeket és ezeket a műveket tartalmazza. Ettől idegenkedve és belátva a felsorolás lehetetlenségét, marad a befogadó-központú definíció: irodalom az, amit akként olvas valaki.

A diskurzusokra való széthullás összefügg az úgynevezett **nyelvi fordulattal** is az irodalomban. Az irodalom nyelvjátékká válik, így a megoldás vélhetően ehhez a folyamathoz való alkalmazkodásban rejlik és annak a felismerésében, hogy nyelv és irodalom talán legtermészetesebb és legtöbb érdekességgel kecsegtető kapcsolata jelenik itt meg: a szerzők napjainkban szinte tobzódnak a nyelv által nyújtott tengernyi lehetőségben. Ennek formáit és oktatási hasznosíthatóságát vizsgáljuk a továbbiakban.

4.1. Szaknyelv

A nyelvi fordulat érdekessége, hogy nem csupán a művekben tapasztalható, hanem a szakirodalomban is. A műértelmezések fogalmi közt ott vannak a mélyszerkezet, felszíni szerkezet, generálás, szabályrendszer (benne 1. szabály, 2. szabály stb.), megkülönböztető jegyek (Simon 2003) és a modern nyelvészet matematikai ihletettségű fogalmi: permutáció, kombinatorika (Nádor 2009). Olyan irodalmi szakszöveg is születik, amelynek egyes részei önironikus imitatív szépirodalmi szövegek, nyelvészeti terminológiával:

- *Érted, Lajos? A kis szintaktikai-szerkezet gyerekek anyukája az analógia – magyarázta Bruckner Szigfrid.*
- *Ha felnőnek, belőlük lesz a paralelizmus – folytatta Ló Szerafin.*
- *De sajnos néhányukból beszűkült izokolón lesz, és ezek aztán összevesznek az analógiával – mondta Vacskamati.*
- *Mert féltékenyek a kólonokra és a kommákra – fejezte be Nagy Zoárd.*

– *Így már világos! Hát miért nem ezt mondja ez a Nádor Zsófia? – örvendezett Szörnyeteg Lajos (Nádor 2008).*

A fenti szöveg jól alkalmazható a tudományos nyelv sajátosságainak bemutatására: a parodisztikus elemek markánsan jellemzik a parodizált jelenséget.

Látszólag tartozik csak ide a szépírók tradicionális nyelvészkedése: Arany és Kosztolányi élen jártak ebben. A 20. századi és a kortárs írók jelentős része folytatta ezt a hagyományt, bár más-más elméleti/ideológiai alapon.

Az oktatás és a népművelés előszeretettel hivatkozik nagy íróink nyelvről tett kijelentéseire. Ez érthető is, hiszen egy művésznek természetesen sajátos tapasztalata van arról az anyagról, amit megmunkál. A képzőművészek hasonló megállapításai is széles körben ismertek, példa rá Michelangelo híres mondása, hogy a kőben ott van a szobor, csak le kell fejteni a felesleget.

Jó azonban óvatossá lenni ezekkel a megállapításokkal, hiszen gyakorta (jóindulatú) dilettantizmus bújik meg mögöttük. Az oktatás gyakran – tekintélyelvű indíttatásokból – nem kellőképpen óvatos. Míg a közetekkel foglalkozó természettudósok esze ágában sincs a kőben elbújó szobrokat keresni, a nyelvészetben és főként az anyanyelvoktatásban a nyelv vizsgálatának mottójaként is előfordulnak minden ízükben tudománytalan és stigmatizáló ideológiákat megalapozó idézetek.

„A magyar nyelv természeténél fogva az egyszerűséget és a világosságot kívánja. Nem minden nyelv ilyen. Vannak nyelvek, amelyek nem is annyira az észhez, mint inkább az érzelmekhez akarnak szólni. Vannak még csavaros, sőt köntörfalazó természetű nyelvek is.

A magyar nyelvnek a maga sajátos természete onnan van, hogy kialakításában vajmi kevés része volt az alkuszoknak, kereskedőknek, fiskálisoknak s más efféle csűrő-csavaró beszédű embernek. Jobbára kétkezi emberek nyelve volt a magyar.

Olyanoké, akik valóságot és igazságot akartak közölni egymással. Akik világos, tiszta gondolatot fejeztek ki általa. Akiknek nem volt rejtegetnivalójuk egymás előtt. Akik nem szorultak se hazugságra, se hízélgésre.” (Illyés Gyula)

Az idézetet reflektálandó szöveggént alkalmazva nagyon hasznosnak is bizonyulhat: lehet állításai kapcsán vitatkozni, érvelni, cáfolni, koreferálni, kiválóan alkalmas a kritikai érzék fejlesztésére, miközben tekintélyesen bővülnek a gyakorlati tevékenység során a tanulók általános nyelvészeti ismeretei. Mottószerre – erre szánták – azonban nem alkalmas.

4.2. Szépirodalom

A modern szépirodalom egyebek mellett **tematizálja** a nyelvet, a nyelvi eszközöket, a nyelvvel végezhető műveleteket. Az irodalmat diskurzusokként felfogva azt mondhatjuk, hogy az egyik diskurzusfajta explicit témája a nyelv.

Tandori a formális nyelvészet eszközeit használva írta alábbi versét, amely maximalizálja az olvasó aktivitását:

Tandori Dezső: Az innenső és a túlsó part

I.

Kérdőszó; jelző (határozó);

(lét-) ige (feltételes jelen); névmás (3. sz. „részes”); időhatározó.

II.

1.); 2.);

3.); 4.); 5.);

1.)	} Hiányzó	{	<i>kérdőszó, jelző (határozó) (lét-) ige (feltételes jelen), névmás (3. sz. „részes”), időhatározó.</i>
2.)			
3.)			
4.)			
5.)			

Tandori a grammatikával játszik, a szótannal és a mondatannal. Partnere az olvasó. Megvalósul Kosztolányi intenciója: „A játszótársam, mondd, akarsz-e lenni?”

Weöres háromsorosának alapja a szöveg egy részének metanyelvi (mondatrészek) megfogalmazása, valamint a toldalékmorfémák önálló jelentésére történő implicit hivatkozás.

Ha ... (állítmány)

akkor (alany)

... - tatik-tetik.

(Még egyszer az élet értelméről)

A szűken vett hozadék – a grammatika sajátos módon történő megjelenítése – mellett e rövidke szöveg tekinthető a regulatív szabályok megfogalmazásának (ha *p*, akkor *q*) példajaként is. E szabályformáról hasznos tudniuk a diákoknak, hiszen nyelvtani szabályfelfedező útjaik eredményét ebben a formában fogal-

mazhatják meg. Vannak anyanyelvi nevelési programok, amelyekben tananyagként szerepel.

A fiatalok közt valószínűleg Varró Dániel számít a legnépszerűbb – és legkönynyebben népszerűsíthető – kortárs szerzőnek, akit szinte csak familiáris megnevezéssel illetnek: Varró Dani. *Nyelvművelés* című írása bármely nyelvművelő kézikönyvnél hatásosabban mutatja be a nyelvművelés lényegi kérdését:

Sok mindenben nem értünk egyet, kedvesem, – például nyelvi kérdésekbe sem. – Te elborzadsz, és téged el iszony fog, – ha meghallasz mondjuk egy deviszontot, – és azoknak a mondatoknak, amikben szóvalok vannak meg ízék, – nem érzed az ízét. Tény és való ámde máskülönben, – hogy nem fogalmaz nálad más különben, – és mint egy bűvész húzgárod elő a kalapból – azokat a szavakat, amik a hétköznapi ember aktív szókincsének nem képezik a részét már alaphól, (...) – Rám nem áll a főnti állítások egyike sem, – és az igéket sem ragozom ikesen. – Nem beszélek pergő mondatokban, – inkább vontatottan, – legtöbb-ször töltelékek – miatt túltelített – mondatszörnyeteg – az, amit magam előtt görgetek, – és időbe telik míg az ilyen hátok meg megek meg tudodmik között, – amikbe ütközök...”

A szöveg számos anyanyelvi terület számára kincsesbánya: remélhetőleg e részletből is kiviláglik: a hangtan szempontjából a rímek (köztük az alliterációk), a központosítás, a látszólag makámaforma (ami felolvasásra készlet), alaktanilag a szófajváltások (ízék, deviszontok, sőt tudodmik), a mondattan terén a sajátos szórendű mondatok (és téged el iszony fog). Mindez az explicit módon megadott témán, a nyelvművelésen kívül is érdekes. Az idézet utolsó mondata jelzi, hogy vélemények ütköztetése következik. Megfigyelhetők az érvelés technikái és az érvrendszerek (például autoritásokra történő hivatkozás). Az sem elhanyagolandó szempont, hogy a szöveg jól bizonyítja: vitatkozni nem csupán közéleti kérdésekről vagy más tudományterületek témáiról lehet, hanem nyelvi problémákról is.

Gyakran jelennek meg az irodalmi művekben nagy hozzáértéssel leírt vagy nem leírt, hanem bemutatott **fiktív nyelvek**. Ez is természetes: fiktív világoknak fiktív lehet a nyelve.

Szőcs Géza Limpopójának részlete korrekt leírást ad a struccok nyelvéről, jó alapot nyújtva a Sapir–Whorf-hipotézis megvitatásához és a nyelvtipológia jó-részt árnyalatlan tanításához.

„A struccok nem ismerik a többes számot és láthatóan nem is hiszik, hogy a Földön bármi »megszámolható« lenne, vagyis, hogy bármi is együvé – mondjuk úgy: azonos kategóriába – lenne sorolható hasonló dolgokkal. Minden, ami van, az önmaga: egyszeri és egyetlenegy-

természetű. (»Két strucc« – ez értelmetlen kifejezés. Van egy strucc, meg még egy strucc. Az nem annyi, mint kettő.[...] »A kutya ugatott« mondat, mint elvont kijelentés, mint általános közlés nem is nagyon fogalmazható meg ezen a nyelven. Struccnyelven ebben az egyszerű kijelentésben megjelenik a helyszín (a kerítés mellett), az időpont (éjszaka, holdfényben), az időtartam (hosszan vagy röviden), a tárgy és a cél (kit ugat, miért ugatja), az eszköz (a szájával, tele torokból) stb. stb. [...] A nyelv logikája nem a bástya lineáris futásához hasonló a sakktáblán, hanem olyan, mint ahogy a huszár ugrál. Úgy is lehetne fogalmazni: a struccok lóugrásban gondolkodnak. És ugyanígy beszélnek.”

A Tolkien által alkotott és A gyűrűk urában bemutatott *quenyan* (miként a többi tündényelv is) tudatos munka sikeres és népszerű eredménye. Alapja a latin és a finn, a szerző nyilatkozata szerint a nyelv hangtana, szókinccse és szerkezete által igazolva. Az anyanyelvi órákon nagyokat unatkozó fiatalok szabadidejükben tetemes energiabefektetéssel építik e fiktív nyelv nyelvtanát és szókinccsét.⁶

A fiktív nyelvek nagy hagyományra visszatekintő variánsa a halandzsa, a tömorfémák jelentését nélkülöző nyelv. Alig érthető, miért nem alkalmazza az oktatás. A halandzsa nyelvspecifikus: egy adott nyelvre épül rá, használja annak grammatikai rendszerét, affixumait, gyakran szókinccsének elemeit (főleg a formaszavakat) is. Mindezen okból fordítható, ami tetemes általános és kontrasztív nyelvészeti hozadékkal jár. Különösen érdekes – kulturális narratívaként – Carroll *Jabberwockyje* az *Alice Tükörországban*-ból. Az érdekesség egyrészt abban rejlik, hogy igen népszerű: több nyelv is van, amelyre többen lefordították (Hofstadter 1980). Magyarra Weöres Sándor (*Szajkóhukky*) és Tótfalusi István (*A Gruffacsór*), németre Liselotte és Martin Remane (*Brabbelbrack*), Robert Scott (*Der Jammervoch*), Christian Enzensberger (*Der Zipferlake*), oroszra E. Orlova és O. Demurova (*Barmaglot*). Donovan megzenésítette, a szerző előadta (a YouTube felületén megtalálható mindkettő), de legérdekesebb – mert nyelvi-
leg a legtanulságosabb – talán az az előadás (szintén a YouTube-on látható), ahol egy kisgyerek olyan átérzéssel adja elő fejből, mintha lenne referenciális jelentése. Láthatóan érti a verset.

Álljon itt ízelítőül a fordítások első versszaka:

⁶ A vers, ami ezen a nyelven született (*Namarie*), meghallgatható a szerző előadásában, valamint több változatban is megzenésítve a YouTube-on, és le is fordítható az alábbi web-oldalon található nyelvléírás alapján:
<http://www.fullextra.hu/modules.php?name=News&file=article&thold=1&mode=flat&order=0&sid=2671#21028>

*'Twas brillig, and the slithy toves
Did gyre and gimble in the wabe:
All mimsy were the borogoves,
And the mome raths outgrabe.
(L. Carroll)*

*Es sunnte Gold, und Molch und Lurch
krawallten 'rum im grünen Kreis,
den Flattrings ging es durch und durch,
sie quiepsten wie die Quiekedei
(L. és Martin Remane)*

*Es brillig war. Die schlichte Toven
Wirrten und wimmelten in Waben;
Und aller-mümsige Burggoven
Die mohmen Rāth' ausgraben.
(R. Scott)*

*Verdaustig war's, und glaße Wieben
rotterten gorkicht im Gemank.
Gar elump war der Pluckerwank,
und die gabben Schweisel frieben.
(Enzensberger)*

*Volt egy brillós, a csuszbugó
imbelt és gált távlengibe,
Minden mimicre purrogó,
Mómája ingibe.*

(Weöres Sándor)

*Nézsonra járt, nyalkás brigyók
turboltak, purrtak a zepén,
nyamlongott mind a pirityók,
bröftyent a mamsi plény.*

(Tótfalusi István)

A halandzsaszövegek az anyanyelvi nevelés bármely területén sikeresek: hangtani szabályok működnek bennük, szófaji és mondattani elemzésnek vethetők alá, miközben megtapasztaljuk a nyelv formális természetét anélkül, hogy egy szót ejtenénk róla. (Magyar szerzők halandzsaszövegei is ismertek: Karinthy *Diadalmas halandzsája* pragmatikai tanulságokkal szolgál, Kálnoky *XIX. Henrikje* pedig kiváló paródia.)

Sajátos nyelvi világot képviselnek az **imitációk**: azok a művek, amelyekben a szerző álneven, mintegy maszkban szólal meg, nyelvileg konstituálva saját alter-egóját vagy egy költőtárs alteregóját. Az egyik esetben egy sosemvolt szerzőt alkot meg, aki megjeleníti saját személyiségének valamely részét vagy egy vágyott/vizionált személyiséget (alter-ego), a másik esetben egy költőtárs bőrébe bújjik bele, magára öltve nyelvének jellemzőit.

Az anyanyelvi nevelésben az egyéni stílus, a nyelvtörténet, a különféle nyelvi regiszterek bemutatására alkalmasak e szövegek⁷, s egyben érzékeltethető velük a posztmodern nyelvhasználat változása is. Németh Zoltán (2009) a szóhasználatomban alter-ego/alterego típusban három szakaszt állapít meg abból a szempontból, mennyire törekednek a szerzők az elhihetőségre. Az első típusba tartozik Weöres Psychéje és Baka István Sztjepan Pehotnija. Mindegyikük körül van

⁷ Minthogy gyakori az az eset, amikor férfi szerző női alter-egót alkot, a gendernyelvészet is becsempészhető, nem feltétlenül ismeretként, hanem tapasztalat formájában.

bástyázva történelmi adatokkal, igazolható tárgyakkal és valós, adatolható referenciaszemélyekkel.

Esterházy Csokonai Lilije már a második posztmodernhullám terméke Németh Zoltán szerint, miként a Parti Nagy Lajost bűjtató Sárbogárdi Jolán is. Lili fiktív volta evidens, és lássuk be, a nyelv is hozzájárul ehhez, nem csupán a modern élet referenciatárgyai árulkodóak, ahogy Németh Zoltán véli: a barokk keveredik a mű megírásakor aktuális argóval néhány betétszövegben, s nem csupán szókincsében, hanem szerkezeteiben is. Ezekből kevés van, és elkülönülnek a narráció szövegétől nyomdatechnikailag is, de éppen elegendők ahhoz, hogy a két szerző különbségét szövegvilág tekintetében is egyértelművé tegyék: „*Imádom ezeket a palikat!*” „*Két sráccal moziban, gumicukor, tökmag.*” Figyeljünk fel ugyanakkor arra is, hogy a nyelv rendelkezik referenciaponttal saját világában: Lili egy helyütt Pázmány Péterhez beszél, és a nyelve – Pázmány korának nyelve – itt az első típusba viszi át a művet.

„Beszélgetnék véled, tiszta életű, nagy ember. Az egyedüli végem vala, hogy bódog akarnék lenni, nem szaggaték másra. [...] ennek átellenében, ehelyt huzonost rombolok, suvadva egyberomlanak nyomomban minden állatok. [...] Szeretek egy férfit. Nem enyim. Soha nem es lössz. Ez ebbe még bennebékülnék. De el fog árulni. Meg fog tagadni. [...] Jónál es jobb jó Uram, dücsőséges kardinális Péter, járj közben erősen Istenednél...” (Esterházy Péter: *Csokonai Lili: Tizenhét hattyúk*⁸)

A nyelv hasonlóságát és a Pázmány-prédikációban rejlő választ egyaránt megtalálják a diákok a két szöveg összehasonlításával:

„Nem csuda, hogy ily sokképpen jelentette Isten, mint kívánja, hogy magunkat ismérjük: mivel ennél hasznosb és üdvösségesb tudomány nem lehet. A több tudományok felfújnak és kevélyé tésznek, ez megalázza kevélységünket. A több tudományok nélkül mennyországba juthatunk: de senki nem üdvözülni, ha magát nem isméri: mivel a kedves jegyesnek is azt mondotta Isten, hogy: ha magát nem isméri, véle együtt nem lakhatik, nem nyájaskodhatik: hanem ki kell üzetni házából és barmokhoz illendő vétkek útjára kell szakadni. Végezetre: Jobb és dicséretesb, aki isméri magát, hogysem aki érti és tudja az egek forgását, a csillagok erejét, a több teremtetett állatok micsodásságát és tulajdonságát, mivel a magunk ismereti megfojtja a kevélység mérgét” (Pázmány Péter: *Mely üdvösséges a magunk ismerése*)⁹

⁸ http://dia.pool.pim.hu/html/muvek/ESTERHAZY/esterhazy00026_kv.html

⁹ <http://mek.oszk.hu/06200/06223/html/pazmany0179/pazmany0179.html>

Visszatérve a második hullámhoz: Parti Nagy Lajos is nyelvileg „buktatja le” magát: meglátásom szerint ez egyértelműen csupán a könyvborítón történik meg: *ez a történet olyan, amit az élet és a born írt*. Német Zoltán szerint az alacsony nyelvi kompetenciájú olvasó előtt is világos, hogy itt nem dilettáns nyelvvel és nyelvileg dilettáns íróval van dolgunk, hanem egy nagyon is rafinált szerző bújik meg Sárbogárdi Jolán maszkja mögött. Ezt nem látom bizonyítottnak, semmiféle adattal nem rendelkezünk a nyelvileg dilettáns olvasók befogadási technikáiról. A nyelvileg művelt olvasó azonban valóban át kell hogy lásson – és át is látott (ez „tapasztalatom ténye”) – a szítán.

Mindez a nyelvi regiszterek és a jól formált/rosszul formált grammatikai alakulatok vizsgálatakor jól megmutatható az oktatásban.

A posztmodern harmadik hullámában az olvasat változik. A szerzők részben ugyanazok (Parti Nagy Lajos, Esterházy), részben mások (Kovács András Ferenc). Mindannyiuk emberi habitusa és művészi elvei elfogadóak, műveik olvasatában viszont megjelenik a kritikus szemlélet, a politikum, főként a hatalom kérdése körül – nyelvi megvilágításban. E korszak Parti Nagy, Esterházy említett írásaiban társadalomkritikát lát, nyelvi szempontból is. „Stratégiája a hatalom rögzült hierarchiái ellenében jön létre, szövegei a patriarchális, totalizáló, asszimilacionista, homogenizáló és globalizáló tendenciák ellen emelnek szót a sokszínűség és az eltérő tradíciók megőrzése céljából. A nyelven keresztül az azt létrehozó identitást, médiumokat, társadalmi erőket és hatalomgyakorlási technikákat olvassák” (Németh 2009). A Lázáry René Sándor és Jack Cole (ál)arcát öltő Kovács András Ferenc a nyelvjárással is, de a referenciával is protestál: *Zsoltár, várakozásban, Erdélyi harangok* (Lázáry), *Missouri Weekend* (Jack Cole)

*Kétszáz év múlva rólunk semmi hír már –
Kaczaghatsz hát, hisz mindhiába sírnál...
Mert jó mulatság volt ez – férfimunka.
S nem tudni még: mi lesz, ki tér nyomunkba?
Kolozsvárott vagy Maros-Vásárhelyütt
Nem kérdi senki: "Sándor, újra elgyütt?"
Más örvend, csókol, hívja, szidja Istent...
Más öldököl, lop, irhát s lelket is ment...
Más él-hal, búsul helyettünk, s ha tudja:
Boldogságát is helyettünk hazudja.
Más lakja házunk, más hordozza arcunk,
Más álmodik – mi már csak mélyen alszunk,
Álmok nélkül, mint nyelvetlen harangok...
Oly szótlannul nyugosznak lenn a hangok,
Mert szó sincs már, fohász, fakult esengés,
Ha megtört, hűvös érzébe fült a zengés...*

*Visszhangja bennünk elbolyong, ha alszunk:
Más lakja házunk, más hordozza arcunk.*

(Lázár René Sándor: Erdélyi harangok)

A sokat használt – és szinte a mindenre alkalmazott, de valójában/épp ezért nem kellőképpen éles – kategóriák sorsa ismert: ellenérzést keltenek (főként a diákokban), és ironizálásra késztetnek, tartalmatlan divatkifejezésekké degradálódnak. Erre a sorsra jutott a *posztmodern* is: tapasztalt egyetemi oktató csak nagy körültekintéssel használja diákjai körében. Az anyanyelvi óra segítséget jelenthetne e tekintetben: a posztmodern írásmű fogalma nyelvi szempontból tartalmazza a legtöbb konkrétumot: itt élesíthető a legjobban a fogalom.

Nem elhanyagolandó ugyanakkor az a technikai szempont sem, hogy irodalomórán nem szokás eljutni napjaink irodalmáig: „sok az anyag” (értsd: hosszú a kánonsor) – hangzik a méltánylandó érv. Az anyanyelvi óra stilisztika tárgykörébe azonban mindenképpen belefér a posztmodern nyelvhasználat.

Mindezt azért tartom különösen fontosnak, mert az irodalomnak a diskurzusokra való széthullása a diskurzusok presztízshierarchiájának (formális és informális hierarchia) közegében történik. Magyarul: a befogadó számára (főként, ha diákról van szó, aki az iskolában egységes kánonnal találkozik) nagy kérdés, hogy bevallja-e: a (jelenleg ugyan szünetelő) Kispál és a Borz, a Kossuth-díjas Lovasi András, Kiss Tibi (senki sem hívja Tibornak) és a Quimby szövegeit érzi olyan színvonalúaknak, mint némely kanonizált szerzőét. S akkor még nem is említettük azokat a szövegeket, amelyek a kevésbé tanult rétegek számára jelentenek értéket.

Különösen elgondolkodtató e tény, ha figyelembe vesszük, hogy a régi irodalom termékei maguk is gyakorta „dalszövegek” voltak, az „ad notam” megjelölések is erre utalnak.

A szubstandard irodalom, köztük a dalszövegek legitimációját jelzi, hogy megjelennek az irodalomtudomány tárgyaként. Az egyik híres magyar rapper, Sickratman szövegét elemzi Kálmán C. György a metalepszis kapcsán (Sickratman és a metalepszis)¹⁰

Végül kanyarodjunk vissza ennek az írásnak a címéhez, amely két címből lett összegyúrva, ráadásul intertextuálisan. A *Formalom és tartoma* – Parti Nagy Lajos leleménye – a szerző *Hősöm tere* című könyvéről szóló tanulmány címe is egyben (Dérczy 2000). Ugyan Parti Nagy Lajossal kapcsolatban használja a szerző, de a nyelvi fordulat jegyében született többi írásra is vonatkoztatható az a szimbiotikus kapcsolat, amelyben a forma válik tartalomává. *A fagyott kutya lába* című kötetben olvasható *Nyelvtanulmányfej* című novella iskolapéldája

¹⁰ <http://gckalman.honlapepito.hu/?modul=oldal&tartalom=658348> (2012-09-10)

ennek a szimbiózisnak. A mű egy egyoldalas monológ, szerzői kommentár nélkül.

A szauna, bigmac, az alapdolog, mit hittél? Mint az anyatej vagy a dzsekpót. Gatyeszom luketmized, mi? Amcsi zászlóból van varrva, faszán térd alá lóg, naná, hova lógjon, jesss. Boxerom a haverom, elég jó, nem? Rimel, fakjú. Én költöttem, mire számítottál? Fölhívtam, be-mondtam. Yeeee, baromira full vagy, bigmac, mondták, de nem nyertem. Danubiusba. Karton redbullt nem. Kedvenc gatyeszom, mit gondolsz? Csillagok, sávok, minden, ami kell, de nem sokat hordom, aktív pihenésemhez egyedül, megmondom zárójelben. Vagy idéző. Nem voltam magyaros típus iskolában. Inkább torna meg csibészség, nanáhoggy...

Tanulságos elolvasni a Parti Nagy Lajoshoz írt leveleket és a válaszokat, különös tekintettel egy nyugdíjas magyartanár megjegyzésére a *Nyelvtanulmányfejre* vonatkozóan¹¹.

Záró megjegyzések: osztatlan tanárképzés

Nem gondolom, hogy a nyelvtan és az irodalom integrált oktatásához írásom program- vagy kurrikulumötletet adott. Nem volt célom, minthogy nem tartom szükségesnek ilyen kurrikulum létrehozását. Szempontokat igyekeztem megmutatni. Az integráció megvalósulhat ugyan a szervezeti keretek integrálásával is – ennek nem volnék híve, írásomban kifejtettem ezt az irodalom(történet) mint kulturális narratíva kapcsán. Ezenkívül egy, a két terület természetéből adódó, tehát módszertanilag vállalható integrációért az anyanyelvnek is, az irodalomnak is nagy és felesleges áldozatokat kellene hoznia. Egy, az olvasóvá nevelést nem csupán deklaráló, de azt megvalósítani is kívánó oktatásban az irodalom mint nyelvjáték bevonása az anyanyelvi nevelésbe azonban gyümölcsöző lehet.

A tanárjelöltek felkészítése az integrációra elkerülhetetlenül fontos lenne, akár kötelező kurzus(ok) formájában is. Valamint egy olyan – lehetőleg elektronikus, tehát könnyen frissíthető – szöveggyűjtemény is, amely tartalmazza azokat a szövegeket, amelyek relevánsak lehetnek az integráció szempontjából. Két félélve tartok egy ilyen jellegű, választható kurzust, nem tanárjelölteknek. A BA-szinten hirdetem meg, és jelzem, hogy a potenciális tanárjelölteknek különösen ajánlom. A kurzus az elektronikus órafelvétel során kb. három perc alatt betelik. A Bologna-képzés magyartanári mesterszakán nincs kreditkapacitás a meghirdetésére.

Reménykedünk az osztatlan tanárképzés visszatérésében.

¹¹ <http://parti-nagy.irolap.hu/hu/ambrus-judit-%E2%80%93-parti-nagy-lajos>

Irodalom

- Bagi Zsolt 2006. *Az irodalmi nyelv fenomenológiája*. (OPUS) Balassi Kiadó, Budapest.
- Balázs Géza 2000. A média nyelvi normája. *Magyar Nyelvőr* 1: 5–24.
- Csapó Benő 2000. A tantárgyakkal kapcsolatos attitűdök összefüggései. *Magyar Pedagógia* 3: 343–66.
- de Man, Paul 2006. *Az olvasás allegóriái*. Magvető, Budapest.
- Dérczy Péter 2000. Formalom és tartoma. *Alföld* 11: 95–103.
- Kerber Zoltán 2002. A magyar nyelv és irodalom tantárgy helyzete az ezredfordulón. *Új Pedagógiai Szemle* 10: 45–61.
- Nádor Zsófia 2004. Gödel tétele a kombinatorikus költészetben.
http://www.paperweb.hu/doku_mutat.php?tipus=tanulmany&szoveg=29
(2012-09-10)
- Nádor Zsófia 2008. Adjekciós alakzatok Lázár Ervin A négyszögletű kerek erdő című meséjében.
http://www.paperweb.hu/doku_mutat.php?tipus=tanulmany&szoveg=49
(2012-09-10)
- Nádor Zsófia 2009. Kombinatorikus költészet. *Ponticulus Hungaricus* XIII/1.
<http://members.iif.hu/visontay/ponticulus/archivum/2009.html> (2012-09-10)
- Németh Zoltán 2009. Szerzői név és maszk a magyar posztmodern irodalomban. *Alföld*. 9: 78–93.
- Simon Ferenc 2003. A „Columbo-módszer” mint (irodalom)értelmezési modell a középiskolában. *Eső* VI/3. Verseghegy Ferenc Elektronikus Könyvtár.
<http://vfeke.vfmk.hu/00000018/05.html> (2012-09-10)
- Szabó Veronika 2009. A kommunikáció mint szabályalkalmazás. In Geccső Tamás–Sárdi Csilla (szerk.): *A kommunikáció nyelvészeti aspektusai*. Tinta Kiadó, Budapest.
- Takács Viola 2003. *Baranya megyei tanulók tudásstruktúrái*. Iskolakultúra könyvek. Pécs.
- Tóth Teréz 2006. „lassan a nyelven kívül már nincs közös hiedelem, amely a társadalmat egyesítené” (beszélgetés Csányi Vilmos akadémikussal, a Magyar Etológiai Társaság tiszteletbeli elnökével) *Új Pedagógiai Szemle* 11: 50–62.

Források

- Esterházy Péter 1988. Csokonai Lili: *Tizenhét hattyúk*. Magvető. Budapest.
- Parti Nagy Lajos 2006. *A fagyott kutya lába*. Magvető. Budapest.
- Pázmány Péter művei 1983. Szépirodalmi. Budapest.